

# PROFESSOR-AUTOR DE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Carolina Fernandes Alves<sup>1</sup>

Vilson J. Leffa<sup>2</sup>

**Resumo:** A ampla disponibilidade de recursos digitais e a emergência de modalidades híbridas de ensino possibilitam que o professor que (re)cria seus materiais didáticos, o qual chamamos professor-autor, se torne protagonista da criação didática. A filosofia dos REA pode contribuir para a construção desse papel, embora, no Brasil, alguns obstáculos limitem a implementação de práticas educacionais abertas, o que sugere que a autoria docente de REA no país está em construção. Neste trabalho, buscamos definir algumas características e ações fundamentais para a constituição da identidade do professor-autor de REA, baseados em uma revisão narrativa que destaca como a abertura inerente aos REA é possibilitadora de um trabalho mais autônomo e autoral do professor na adaptação e na elaboração de materiais didáticos. Delineamos 4 pilares da autoria docente de REA: criatividade, curadoria, prazer e sabedoria digital.

**Palavras-chave:** REA; professor-autor; pilares da autoria.

## THE TEACHER-AUTHOR OF OPEN EDUCATIONAL RESOURCES: AN IDENTITY UNDER DEVELOPMENT

**Abstract:** The extensive availability of digital resources and the emergence of hybrid teaching modalities make it possible for the teacher that (re)creates their teaching material, whom we call teacher-author, to become the protagonist of the didactic creation. The OERs' philosophy can contribute to the construction of that role, even though, in Brazil, the application of open educational practices are faced with obstacles, which suggests that educator authorship of OERs in the country is under development. In this work, we sought to define certain characteristics and actions that are fundamental in the construction of the teacher-author of OERs' identity, based on a narrative review that highlights how the OERs' inherent openness is a facilitator of a more autonomous and original work on the teacher's part in adapting and creating teaching materials. We outlined 4 pillars of educator authorship of OERs: creativity, curation, enjoyment and digital fluency.

**Keywords:** OERs; teacher-author, authorship pillars.

<sup>1</sup> Professora na Universidade Federal de Santa Maria, doutoranda em Letras, na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [carolespanhol@gmail.com](mailto:carolespanhol@gmail.com)

<sup>2</sup> doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Texas em 1984, trabalhou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade Católica de Pelotas. Professor na UFPEL. E-mail: [effav@gmail.com](mailto:effav@gmail.com)

## Introdução

No campo da Educação, a evolução e a popularização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), sobretudo a internet e os dispositivos móveis, tiveram como consequência marcante a ampliação dos ambientes educacionais presenciais para modalidades semipresenciais e a distância (MALLMANN; JACQUES, 2013), bem como o desenvolvimento de metodologias híbridas de ensino nas quais essas modalidades coexistem e possibilitam expandir a ação pedagógica para além dos limites do tempo e do espaço físico da sala de aula convencional (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019). Com isso, os professores se depararam com a necessidade de aprimorar seu letramento digital (BUZATO, 2006), tanto no que diz respeito ao domínio técnico dos recursos disponíveis quanto no que se refere à compreensão de suas possibilidades de uso com vistas a (re)criar materiais didáticos ainda mais contextualizados, personalizados e adaptáveis às diferentes modalidades de ensino, práticas sociais, perfis e necessidades de aprendizagem.

No que diz respeito à autoria de materiais didáticos, de alguma maneira ela sempre esteve presente no cotidiano docente (AMIEL, 2012), passando a ser potencializada pela ampla disponibilidade de recursos digitais e pela demanda educacional decorrente da emergência de outras modalidades de ensino além da presencial. Nesse contexto, o professor que (re)cria seus próprios materiais didáticos, aqui chamado de professor-autor, tem a oportunidade de tornar-se protagonista do processo de criação didática, de modo que essa identidade ganha novos contornos, delineados pela ampliação das formas através das quais esse profissional pode consumir, produzir e compartilhar materiais didáticos.

A mediação tecnológica da autoria é um dos temas que tem se destacado no debate sobre Recursos

Educacionais Abertos (REA), tendo em vista que estes são considerados fomentadores de práticas de autoria e coautoria mais abertas e colaborativas na rede e em rede (PRETTO; SANTANA; ROSSINI, 2012; MALLMAN; JACQUES, 2013; COSTA *et al.*, 2016; COSTA; LEFFA, 2017; LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019). Assim, o conceito de autoria se expande (AMIEL, 2012), provocando o redimensionamento da identidade de professores-autores para professores-autores em rede, conforme proposta de Pretto (2012). Porém, no Brasil, a consolidação dessa identidade frequentemente esbarra em “muitos obstáculos de cunho político e econômico que historicamente rondam a relação entre mercado, educação e desenvolvimento tecnológico” (AMIEL, 2012, p. 23) e cujas consequências limitam a implementação de práticas educacionais abertas, o que sugere que a autoria docente de REA em nosso país é uma identidade ainda em construção.

O objetivo deste artigo é definir algumas características e ações que seriam fundamentais para a construção dessa identidade do professor-autor de REA. Para isso, tomamos como base uma revisão narrativa que articula a abertura inerente aos REA, potencializada pelo amplo leque de recursos digitais disponíveis, como possibilitadora de um trabalho mais autônomo e autoral do professor na adaptação e na elaboração de materiais didáticos, abrindo espaço para que assuma e/ou retome o protagonismo da criação didática.

## Professor-autor: de coadjuvante a protagonista

Quando se fala em professor-autor, podemos nos referir ao professor que escreve livros que resultam de suas pesquisas, livros didáticos e demais materiais publicados por intermédio de uma editora. Igualmente podemos atribuir esse papel ao professor que, de maneira mais “local(izada)”

(VILAÇA, 2012, p. 55), sobretudo em termos de público (menos abrangente) e contexto (mais específico), elabora os materiais didáticos que utiliza em suas aulas. É especificamente sobre a construção da identidade desse professor como autor de REA que trataremos neste artigo.

O processo de autoria de materiais didáticos é sempre atravessado por outras vozes, tais como diretrizes curriculares, projetos pedagógicos das instituições de ensino, público alvo, contexto, projeto editorial, etc., principalmente quanto mais abrangente é o público ao qual esses materiais se destinam (VILAÇA, 2012). Nesses casos, pode acontecer de a proposta de um autor para determinado material “não ser, de fato, a ‘proposta do autor’, mas a proposta do ‘material didático’” (VILAÇA, 2012, p. 54). No Brasil, o exemplo mais representativo dessa questão é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Embora o Programa tenha inquestionável importância ao proporcionar um recurso didático de modo abrangente no país (AMIEL, 2012), possui um problema estrutural que faz com que as editoras predominem sobre os autores, pois seu edital exige que os inscritos sejam, simultaneamente, titulares dos direitos autorais e responsáveis pela produção e impressão dos livros (ROSSINI; GONZALEZ, 2012). Logo, a menos que um professor tenha as condições materiais e técnicas para imprimir uma tiragem de livros que dê conta da demanda nacional, dificilmente conseguirá concorrer, a não ser por intermédio de uma editora, que compra dele os direitos autorais da obra e vende ao governo brasileiro não os direitos, mas apenas os exemplares impressos da obra em si, limitando as possibilidades que ele teria de atualizar o conteúdo, adaptá-lo para alunos com necessidades educacionais especiais, para diferentes contextos locais, etc. (ROSSINI; GONZALEZ, 2012).

Segundo Rossini e Gonzalez (2012), o mercado editorial atua, portanto, como um filtro

entre as obras escritas pelos autores e a forma como chegam ao mercado, como produto: “o problema com esse modelo é que ele relega ao cidadão (ou ao educador) a tarefa de consumir – e no ato de consumo, as grandes decisões sobre o produto já foram tomadas” (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 28). Muito embora professores integrem as equipes necessárias para a produção de um LD, há, ainda assim, uma espécie de apagamento da autoria do professor em materiais didáticos de elaboração “global(izada)” (VILAÇA, 2012, p. 55), como é o LD. A esse respeito, Soares (2007, p. 38) observa que o mercado editorial “confere status e valor ao LD muito mais do que o nome do próprio autor”. Não é à toa que frequentemente os LD são reconhecidos não pelos nomes de seus autores, mas sim pelo nome da coleção de que fazem parte, ou da editora que os publicou.

Alguns estudos demonstram que a consolidação e o crescimento do mercado de LD e, no Brasil, o alto investimento financeiro e logístico do governo no PNLD, contribuíram para que o LD fosse considerado representante de uma cultura escolar (AMIEL, 2012; ROSSINI; GONZALEZ, 2012; SILVA, 2012; VILAÇA, 2012;), “o material didático por excelência” (VILAÇA, 2012, p. 51), justificando porque se tornou objeto de estudo de inúmeras pesquisas, preponderantemente de cunho avaliativo. Ao focar na análise do LD como produto, muito mais do que no processo criativo, essas pesquisas deixam transparecer que as discussões que envolvem a autoria docente de materiais didáticos, como a que buscamos propor neste trabalho, foram sendo negligenciadas (MALLMANN E JACQUES, 2013), ou que pelo menos se encontram em suas entrelinhas:

[g]eralmente quando se pensa no LD se pensa na materialidade do livro e nos modos de produção da indústria cultural. Dessa forma parece que a tendência nas avaliações dos LDs tem sido a negação do autor ou o seu posicionamento no processo de criação como apenas mais um colaborador numa rede

Quando o foco é o produto, mais comum do que atribuir ao professor o papel de autor, é atribuir a ele o papel de avaliador, o responsável por escolher ou por ajudar na escolha do material adotado nas instituições de ensino (VILAÇA, 2012). Embora avaliar faça parte do fazer docente e exista uma importância inegável desse papel, o professor que recebe uma obra para avaliar ocupa o lugar de consumidor, conforme destacam Rossini e Gonzalez (2012). Nas palavras de Starobinas (2012, p. 121), é possível que se torne “executor de projetos didáticos da autoria de terceiros”, exercendo um papel coadjuvante dentro da criação didática. Em compensação, quando ele mesmo elabora seus próprios materiais didáticos (até mesmo para adaptar o conteúdo do LD, por exemplo), pode tomar decisões de modo a torná-los mais personalizados, e aí está o grande valor da criação localizada de materiais didáticos. Entretanto, de público menos abrangente e contexto mais específico, esses materiais frequentemente são classificados como amadores, artesanais ou caseiros como sinônimo de pouco qualificados (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019) quando comparados a projetos editoriais. Assim, os professores supostamente não teriam o conhecimento necessário para serem autores de materiais didáticos, perspectiva que contribui para o desprestígio dos materiais que produzem para suas aulas. Essa cisão entre professores especialistas e não especialistas é da mesma natureza daquela que distingue o professor e o pesquisador, como se essas funções, juntas, não pudessem compor o fazer docente: “[n]essa visão, cabe ao professor ensinar; ao pesquisador, pesquisar; e ao produtor de materiais, produzir materiais” (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 181).

Os professores, então, se encontram diante de um paradoxo identitário: ao mesmo tempo que muitas vezes não são reconhecidos como especialistas suficientemente qualificados para produzir materiais didáticos nas suas áreas de conhecimento (mas, em contrapartida, o são para avaliá-los), são frequentemente alertados para que não se limitem a usar apenas o LD em suas aulas. Isso tudo sob o pano de fundo da demanda crescente por serem cada vez mais criativos e inovadores (COSTA; SANGY, 2014). Essas contradições podem impactar a auto percepção desses profissionais como professores-autores, levando-os a sequer reconhecer-se dessa forma, não obstante exista um valor intrínseco naquilo que produzem (AMIEL, 2012) cuja origem é a própria prática profissional.

É preciso tentar equacionar esse problema: não se trata de expurgar o LD, mas de entender que “colocar-se diante dos recursos didáticos – e o livro aí incluído – como quem pode transformá-lo é um passo essencial para uma postura mais autoral em relação ao próprio trabalho [...]” (STAROBINAS, 2012, p. 127). Hoje, essa possibilidade de transformação a que se refere Starobinas (2012) é ainda mais viável porque “a internet possibilitou a disponibilização de uma plataforma global de criação e acesso a uma imensa variedade de recursos e conteúdos de ‘muitos para muitos’” (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 37), impulsionando o redimensionamento da autoria docente de materiais didáticos diante da possibilidade que os professores têm não só de usar recursos disponíveis *online* para criar materiais didáticos como também fazer isso em parceria com colegas de profissão, compartilhar os materiais criados nesse mesmo espaço e, assim, consolidar um trabalho colaborativo em rede (PRETTO, 2012). Nesse sentido, a possibilidade de implementação de práticas abertas de autoria mediadas pelas tecnologias digitais torna mais

viável ao professor assumir o protagonismo da criação didática, tomando decisões inclusive com relação ao uso do LD (adaptar seu conteúdo, não utilizá-lo na íntegra, alterar a ordem das unidades, substituir textos, etc.).

A agência distribuída da internet, portanto, provoca a expansão do conceito de autoria docente de materiais didáticos (AMIEL, 2012; ROSSINI; GONZALEZ, 2012), que ganha novas perspectivas, principalmente no que se refere ao deslocamento de um “pensamento fechado (proprietário) para um pensamento aberto (coletivo)” (MALLMANN; JACQUES, 2013, p.6) com relação à autoria, contexto no qual se insere a discussão sobre REA, que coloca em xeque a restrição da propriedade intelectual ao propor licenças abertas ou menos restritivas em termos de uso, distribuição e modificação de obras educacionais. É importante salientar que a atribuição da autoria não deixa de existir (vide os níveis de abertura da licença *creative commons*, por exemplo, que exigem sempre a atribuição da autoria). Em certa medida diferente do debate proposto por Barthes (2004), o autor, nesse caso, não está morto; pelo contrário, ele se multiplica nas obras derivadas. Fica estabelecido, portanto, um ciclo criativo recursivo no qual aquilo que o professor produz é aberto para que outros recriem e, por sua vez, compartilhem o que criaram e assim sucessivamente. Estamos vivendo um momento de resgate da construção coletiva e colaborativa do conhecimento ao nos afastar progressivamente da visão sobre autoria como propriedade individual, exclusiva e inédita, aspecto central do debate sobre REA.

Esse deslocamento do pensamento sobre a autoria tem um impacto relevante no papel do professor como autor, uma vez que olhar para a produção de materiais didáticos a partir dessa perspectiva implica ressignificar as práticas educacionais por meio da implementação de práticas educacionais abertas. Por “abertura”, entende-

se tanto o acesso e a possibilidade de adaptação dos recursos disponíveis como a colaboração em rede, fortalecendo a autoria docente não mais como atividade isolada (AMIEL, 2012; PRETTO, 2012), motivo pelo qual afirmamos que ela se redimensiona, pois requer uma nova lógica – aberta – de produção e divulgação do conhecimento e da informação (PRETTO, 2012), base da filosofia dos REA.

Professores se veem diante da necessidade de compreender sua identidade como autores de materiais didáticos mediada pelo uso das TDIC, tendo como desafio assumirem-se protagonistas desse processo, desde a escolha dos recursos que podem empregar até o que diz respeito à decisão sobre como e quando compartilhar o que criam, definitivamente uma oportunidade de subverter a lógica da propriedade autoral como modelo de negócio das editoras (ROSSINI; GONZALEZ, 2012). Nesse caso, passam a ter mais controle do seu processo de criação, ou seja, são mais protagonistas. Portanto, na elaboração de materiais didáticos mais localizada há menos atravessamentos no trabalho do professor e, conseqüentemente, sua autoria se sobressai.

## **REA: autoria e empoderamento do professor**

Em geral, REA são definidos como

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em qualquer suporte, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. (UNESCO, 2012, n.p)

A abertura, portanto, é característica intrínseca dos REA, tanto no que diz respeito às licenças de uso quanto no que se refere à abertura técnica, de modo que seja possível usar



determinado recurso sem infringir direitos autorais como também ter acesso a formatos técnicos que possibilitem modificá-lo. Do ponto de vista social, a abertura nesses dois níveis implica conceber os recursos educacionais como bens comuns e públicos (ROSSINI; GONZALEZ, 2012), deslocando o pensamento proprietário (MALLMANN; JACQUES, 2013) a respeito da autoria para um pensamento comunitário que valoriza e incentiva as práticas colaborativas de autoria e coautoria:

[e]sse movimento emergente de educação combina a tradição da partilha de boas ideias com colegas educadores e da cultura da Internet, marcada pela colaboração e interatividade. Esta metodologia de educação é construída sob a crença de que todos devem ter a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais, sem restrições. (DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO, 2007)

A consolidação dos domínios social, legal e técnico dos REA permite cinco ações, conhecidas como 5Rs (WILEY, 2007; 2014): (1) reter o conteúdo, fazendo e armazenando cópias dele; (2) reutilizar o conteúdo de diferentes formas e em diferentes contextos; (3) revisar o conteúdo, fazendo adaptações, ajustes e modificações; (4) remixar o conteúdo original ou revisado com outros conteúdos, criando novo recurso; (5) redistribuir o conteúdo original ou modificado.

Nesse sentido, cabe a pergunta se essas cinco permissões dos REA poderiam também corresponder a níveis de autoria. Isso porque, aparentemente, toda ação que não implique algum tipo de mudança ou adaptação do conteúdo (como no caso da retenção e/ou da reutilização do recurso na íntegra, tal qual foi encontrado), não configuraria autoria. Para Amiel (2012), o processo criativo do professor envolve primeiramente a busca por recursos e, em um segundo momento, a relação entre os recursos encontrados com recursos existentes por meio da qual certamente são adicionados elementos originais, produzindo

novo recurso. Por fim, para fechar o que chamou de “círculo virtuoso da criação” (AMIEL, 2012, p. 26), o último passo é compartilhar o que foi produzido, dando oportunidade para que outros professores possam reiniciar o ciclo (buscar – relacionar – compartilhar).

Compartilhar (com liberdade de acesso e em formato técnico aberto) é uma etapa fundamental quando o que se pretende construir é um REA. Entretanto, segundo Amiel (2012), é justamente essa etapa que é a menos comum entre os professores. Certamente isso tem a ver com questões de políticas públicas de acesso à tecnologia e melhores condições de trabalho e formação docente inicial e continuada para o uso de TDIC, assim como a crença que divide os professor entre especialistas e não especialistas em criar materiais didáticos, elementos que têm como resultado problemas de auto identificação dos professores com o papel de autor:

[o] professor ainda se questiona “eu posso ser autor? mas o que eu faço é tão simples, isso é digno?”. E a resposta é sim! A valorização da produção, do protagonismo do professor, precisa ser resgatada. É preciso ficar claro que a possibilidade não é restrita a algumas cabeças iluminadas, pois todos que se dedicarem podem produzir conteúdos interessantes e contribuir com o avanço da educação, colocando online um conteúdo que, de alguma forma, possa ser transformado em conhecimento. (MINATEL; CANATTA, 2012, p. 242)

Além desses motivos, ainda predomina uma visão proprietária da autoria (MALLMANN, 2013), de modo que é necessário incentivar progressivamente uma “cultura do compartilhamento” (MINATEL; CANATA, 2012, p. 242), criando uma “sinergia entre a comunidade docente” (MINATEL; CANATA, 2012, p. 242). Para isso, as políticas públicas, os cursos de formação continuada e as pesquisas sobre como se dá e como se caracteriza o processo criativo de materiais didáticos entre professores

são extremamente importantes, pois ainda se sabe pouco sobre perfis e percursos de autoria docente localizada de materiais didáticos, sobretudo de REA.

A esse respeito, Okada (2014) estabelece quatro níveis de coautoria com base nas formas de reutilização de REA (Quadro 1).

**Quadro 1** – níveis de coautoria e formas de reutilizar REA

ALTO	MÉDIO	BAIXO	NULO
Recriar o conteúdo e contribuir para adicionando sua própria interpretação.	Adaptar parte do conteúdo.	Adotar o mesmo conteúdo, mas adaptar a estrutura, formato ou idioma.	Adotar o mesmo conteúdo (parte, total ou combinação)
<b>Coautoria:</b> transformar o conteúdo adicionando sua própria interpretação, reflexão, prática ou conhecimento.	<b>Síntese:</b> reduzir o conteúdo, selecionando as ideias essenciais.	<b>Tradução:</b> transpor o conteúdo de um idioma para outro.	<b>Decomposição:</b> separar o conteúdo em diferentes seções, quebrar o conteúdo em partes.
<b>Contextualização:</b> alterar o conteúdo ou acrescentar novas informações, a fim de atribuir significado, sentido através de exemplo e cenários.	<b>Reaproveitamento:</b> reutilizar para uma finalidade diferente ou alterar para tornar mais adequado para diferentes objetivos.	<b>Personalização:</b> agregar tecnologias para contribuir com o processo individual e personalizado.	<b>Remixagem:</b> conectar o conteúdo com novas mídias, interfaces, interativas ou componentes diferentes.
<b>Redesenho:</b> converter um conteúdo num outro formato, ou num modo de apresentação diferente.	<b>Versão:</b> implementar mudanças específicas para atualizar o conteúdo ou adaptá-lo para um contexto diferente.	<b>Reordenação:</b> alterar a ordem ou sequência.	<b>Montagem:</b> integrar o conteúdo com outros materiais a fim de desenvolver um módulo ou nova unidade de curso.

**Fonte:** adaptado de Okada (2014)

É questionável na proposta da autora se seria possível classificar como nível nulo de coautoria ações como as que define como decomposição, remixagem e montagem, uma vez que implicam certa adaptação do conteúdo, tais como seccioná-lo (decomposição), incorporar a ele novos componentes midiáticos (remixagem) ou integrá-lo com outros conteúdos, produzindo novo material (montagem) e, por conseguinte, versões diferentes da original, mesmo que em um nível primário de coautoria (MALLMANN *et al.*, 2015). Além disso, os níveis de coautoria propostos pela autora parecem se entrecruzar, de modo que em alguns casos suas diferenças não são claras: ao realizar a síntese de um conteúdo (ação localizada no nível médio), provavelmente seja necessário seccioná-lo por decomposição (ação localizada no nível nulo). Da mesma forma, para realizar o reaproveitamento (ação também localizada no nível médio), readequando o conteúdo a um contexto específico, talvez sejam necessárias ações como remixagem e montagem (ambas localizadas no nível nulo).

Diante disso, nos parece que seria possível atribuir um nível nulo de autoria apenas quando o professor retém ou reutiliza o recurso exatamente como o encontrou, sem nenhuma alteração, considerando que a autoria se caracteriza por colocar sempre um pouco de nós e de nossas experiências em sala de aula nos recursos educacionais que criamos, compartilhando-os como fonte de inspiração para que outros possam igualmente fazer esse movimento (STAROBINAS, 2012), instaurando uma rede de colaboração ou coautoria.

Sobre esse particular, no entanto, é preciso considerar que

[...] pode parecer também que o REA seja, na verdade, um produto já pronto ou um recurso sempre feito “por um” (o autor) e depois talvez “por outro” (o coautor), que pode pegar esse produto e adaptá-lo, constituindo assim um movimento que parece um trabalho coletivo quando assíncrono, mas individual quando síncrono, porque cada um age sobre o recurso sozinho quando for sua vez. (COSTA; LEFFA, 2017, p. 39)

A coautoria, porém, além de consecutiva (um autor após o outro), pode também ser simultânea. Ainda que a tecnologia garanta a possibilidade de coautoria simultânea de maneira remota, auxiliando a otimizar o pouco tempo disponível para troca de experiências, implementação e reflexão sobre o trabalho coletivo de criação didática (AMIEL, 2012), sem dúvida a colaboração em rede representa um grande desafio para os professores brasileiros.

O debate sobre as questões que cercam os níveis de abertura e de (co)autoria são importantes para pensarmos sobre o trabalho do professor-autor, que tem a liberdade de, perante um conteúdo aberto, educacional ou não, alterá-lo de acordo com as especificidades do seu contexto de atuação, tendo a seu dispor um amplo leque de recursos digitais que podem auxiliá-lo nesse processo e, além disso, a possibilidade de criar em parceria com seus colegas (consecutivamente, mas também simultaneamente), o que certamente beneficia sua ação profissional:

[t]alvez mais importante (e menos evidente) seja o potencial que práticas abertas trazem para a experimentação e a criatividade por parte de professores e gestores. Práticas abertas encorajam a experimentação com atividades, técnicas, planos, modelos e configurações. (AMIEL, 2012, p. 28)

Dessa forma, é preciso considerar que a identidade do professor-autor é fomentada pela filosofia dos REA tanto do ponto de vista da interatividade (do ser humano com a ferramenta)

como da interação (entre os seres humanos), fortalecendo a ideia de empoderamento docente:

[n]a perspectiva da filosofia dos REAs, é razoável pressupor que o professor pode mais quando tem a oportunidade de produzir seus próprios materiais para atender seus alunos em seu contexto específico de aprendizagem; como é razoável também pressupor que o aluno pode mais quando é atendido em suas necessidades e interesses. (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019, p. 186)

Também a respeito do empoderamento do professor, Mallmann (2008) afirma que o material didático de sua autoria permite que o professor desenvolva uma nova subjetividade, intensificando sua autonomia com relação à organização das situações de ensino e aprendizagem, de modo que “a autonomia na performance docente se define por uma questão de potência. Poder fazer. Aumento da capacidade de ação” (MALLMANN, 2008, p. 147).

Para poder mais, empoderar-se, é preciso (re)conhecer-se autor, por isso a importância de caracterizarmos elementos que podem contribuir para a construção da identidade do professor-autor de REA. Na próxima seção buscaremos delinear alguns elementos básicos constitutivos dessa identidade, os quais chamaremos de “pilares da autoria docente”. São eles: (a) criatividade; (b) curadoria; (c) prazer e (d) sabedoria digital.

## Pilares da autoria docente de REA

Na construção civil, os pilares são importantes elementos estruturais relacionados à resistência, à segurança e à estabilidade de uma edificação. Quando falamos em professor-autor de REA como sendo uma identidade em construção, precisamos necessariamente definir quais pilares auxiliariam a delinear o perfil desse tipo de professor-autor, ao menos do ponto de vista de ações e características fundamentais, possibilitando a implementação de práticas abertas de autoria e coautoria como base



de sua atuação profissional no que diz respeito à criação e adaptação de materiais didáticos.

## Criatividade

Consideramos a autoria de materiais didáticos como um processo criativo que demanda uma série de saberes e características do professor, motivo pelo qual iniciamos esta seção dando destaque ao pilar da criatividade, o qual consideramos central para a construção da identidade do professor-autor.

Segundo Lubart (2007), durante muito tempo existiu uma concepção mística da criatividade, marcada pelo pensamento filosófico grego, que considerava a criação como o resultado de um estado irracional de alteração da consciência do sujeito. As ninfas do Tejo invocadas por Camões para compor os decassílabos de *Os Lusíadas*, ou as musas de Dante, em *A Divina Comédia*, são exemplos da literatura épica que ilustram essa mística da criatividade. Com o desenvolvimento de teorias e abordagens mentalistas, passou-se a olhar a criatividade desde uma perspectiva unidimensional (LUBART, 2007), cujo foco estava nos processos cognitivos que o indivíduo emprega para criar. Hoje, a percepção que em geral se tem a respeito da criatividade, ao menos no senso comum, está marcada por essas duas perspectivas. Costumeiramente considera-se a criatividade como uma característica inata de algumas pessoas, em determinadas áreas, como a arte, o esporte e a ciência, associando-a com genialidade, ou seja, a soma entre um intelecto muito acima da média e uma espécie de sopro de inspiração, um instante de epifania, um *momento eureka* de alguém que, sozinho, descobre uma nova vacina, bate um novo recorde, compõe uma sinfonia, etc. Esse imaginário desconsidera a dimensão processual e coletiva que antecede e encaminha para uma descoberta

(KUHN, 1962), assim como concebe a criatividade como algo cujo resultado é sempre inusitado.

Em seu livro *A história secreta da criatividade* (2016), Kevin Ashton defende a tese de que criar tem a ver muito mais com trabalho e persistência do que com genialidade, argumentando que, embora muitos resultados de processos criativos ao longo da história tenham sido extraordinários, o processo de criação não é prerrogativa de pessoas prodígio e está ao alcance de qualquer um de nós. Assim, o autor considera um mito a ideia que define a criatividade como propriedade de “gênios raros com inspiração ocasional” (ASHTON, 2016, n.p). Nessa perspectiva, a impressão de que alguns são mais criativos que outros se dá porque, sendo a criatividade uma capacidade inata a qualquer ser humano, ela “existe num espectro de competência” (ASHTON, 2016, n.p). É possível, portanto, aprimorar a nossa criatividade. Levando em conta que ela não se dá ao acaso e não é fruto de um lampejo de inspiração, mas de um trabalho consciente, constante e repetido da imaginação, quanto mais a exercitamos, mais criativos nos tornamos. Ashton (2016) busca comprovar sua tese através de uma série de histórias reais sobre criações icônicas da humanidade que demonstram a dimensão processual não linear e nem sempre individual da criatividade. Além disso, fica claro que o processo criativo é condicionado por variáveis extrínsecas ao sujeito, como o contexto social da época. A esse respeito, Lubart (2007) apresenta alguns estudos do campo da psicologia social que, ademais de considerar aspectos cognitivos e afetivos, consideram também elementos próprios do ambiente em que esse sujeito está inserido como determinantes de sua criatividade. Conforme o autor, são estudos que trabalham com uma abordagem múltipla ou multidimensional da criatividade, na qual interfeririam de forma

interdependente fatores cognitivos (inteligência e conhecimento), conativos (estilo, personalidade e motivação), emocionais e ambientais, os quais permeiam a reflexão que buscamos realizar neste trabalho.

Lubart (2007) afirma que, independentemente da linha teórico-metodológica adotada pelas pesquisas mais recentes sobre a psicologia da criatividade, há uma definição consensual de criatividade como sendo a capacidade de um indivíduo de realizar ou produzir algo novo e, ao mesmo tempo, adaptado ao contexto, de modo a satisfazer eventuais dificuldades que as pessoas encontram em dadas situações. Para o autor, o *novo* tem a ver com a originalidade e a imprevisibilidade da produção, ou seja, com o quanto “se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado” (LUBART, 2007, p. 14). Além disso, o grau da novidade se daria num espectro variável entre representar a continuidade da história, como ponto culminante de etapas anteriores, ou, ao contrário, romper com ela, estando, pois, no outro extremo, o do inusitado. Lubart (2007) pondera, no entanto, que existe um nível de subjetividade para julgar a criatividade que vai depender de um consenso social a respeito das expectativas com relação ao caráter da novidade e da adaptação, determinadas por fatores como a natureza da tarefa e a área do conhecimento: “[...] por exemplo: o critério de adaptação é mais fortemente valorizado dentro das produções criativas dos engenheiros do que na dos artistas” (LUBART, 2007, p. 15). Também, conforme salienta o autor, as experiências individuais anteriores interferem no juízo a respeito da criatividade, uma vez que aquilo que é novidade para uma pessoa pode não ser para a outra. Logo, embora seja possível definir o que é criatividade, na mesma medida pode-se dizer que é um conceito variável:

[...] a concepção de criatividade pode variar

conforme a cultura e a época. Assim, dentro de certas culturas, a criatividade está centrada nas produções que rompem com a tradição, enquanto outras culturas valorizam os processos de criação em si, mais do que o resultado e/ou a utilização inovadora de elementos tradicionais da cultura. (LUBART, 2007, p. 15)

Nesse sentido, o que se espera de um professor em termos da autoria de materiais didáticos? Mais inovação ou adaptação? Para efeitos do que propomos neste artigo, cuja ideia central é a filosofia dos REA como empoderadora da autoria docente, acreditamos que podemos equilibrar ambas perspectivas desde que se faça um deslocamento da compreensão de inovação e, conseqüentemente, de criatividade e autoria. Por um lado, deve-se valorizar a adaptabilidade do que o professor produz e/ou adapta, tanto em termos do material em si (cuja abertura possibilite futuras adaptações) como da função que cumpre no contexto, ou seja, o nível de personalização em relação às necessidades e aos perfis de aprendizagem de seus alunos como também ao contexto em que estão inseridos. Por outro lado, precisamos deslocar a ideia de criatividade que considera a novidade como sinônimo do inédito. Não é ela que determina exclusivamente se um material didático é ou não criativo. Igualmente, não determina se um professor é ou não autor. Sendo a autoria um processo criativo e considerando que a adaptação de um material didático exige criatividade do professor, o professor que adapta materiais didáticos, criando um novo material, é, sim, autor. Talvez a novidade a ser valorizada na autoria do professor tenha a ver com o quão novo é o material para o aluno em relação às novas perspectivas que possibilita, ou seja, o material didático como novidade tem seu valor não em termos do que é enquanto material, como produto, se rompe ou não com uma tradição, mas do que possibilita, como instrumento, como ferramenta de empoderamento do sujeito. E, nesse sentido, no caso do juízo a respeito da criatividade,

serão os alunos a julgar, conforme sua adesão e engajamento com o material e, em última instância, sua aprendizagem. Os efeitos da autoria na aprendizagem, sem dúvida, é um tema importante para os desdobramentos desta pesquisa. Por ora, nos interessa, aqui, a criatividade como processo constitutivo da autoria docente.

Tanto a perspectiva que afasta a ideia da criatividade como improviso e a aproxima do trabalho como sua abordagem multidimensional são muito interessantes para pensarmos sobre a identidade do professor-autor. Se a criatividade tem uma dimensão processual, do mesmo modo que dar aula é algo que o professor aprende e aperfeiçoa ao longo do tempo por meio da prática e da reflexão sobre sua ação pedagógica, criar seus próprios materiais também; logo, construir sua identidade como autor de materiais didáticos é parte – ou pelo menos deveria ser – do processo de construção da sua identidade profissional. Entretanto, os espaços de formação escolar e acadêmica do professor nem sempre consideram a prática criativa como algo inerente ao processo formativo desse profissional, de modo que seria necessário criar ou ampliar ambientes propícios ao exercício da criatividade e à reflexão crítica a esse respeito (NUÑEZ; SANTOS, 2012), fomentando, assim, a apropriação do papel de autor por parte do professor, tendo em vista que os materiais de ensino são meios através dos quais ele pode projetar-se, literalmente, “como um autor que se multiplica em sua obra” (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019).

Criar materiais didáticos requer uma postura ativa e intencional do professor, determinada pela relação entre sua subjetividade e altas doses de consciência sobre o que deseja criar, para que e para quem. É preciso um exercício fundamentado da criatividade (NUÑEZ; SANTOS, 2012), um trabalho “árido e intencional” (LUBART, 2007, p.

15), ou seja, uma ação projetada conscientemente para promover a aprendizagem, à qual se pode chamar de intencionalidade pedagógica (NEGRI, 2016). A intencionalidade pedagógica mobiliza e articula os aspectos cognitivos, conativos, emocionais e ambientais (LUBART, 2007) que influenciam a criatividade do professor em prol da personalização do ensino. Na docência, para criar é preciso agir com intencionalidade pedagógica, o que se concretiza também nos materiais dos quais o professor é autor. Pode-se dizer, portanto, que a criatividade tem a intencionalidade como contraparte no trabalho docente.

Em geral, o começo do processo de criação de materiais didáticos requer algum tipo de pesquisa, tanto teórica como relativa à busca por recursos e materiais de referência. Nesse sentido, a inspiração como estímulo da criatividade não é um sopro, mas um trabalho. Assim, como forma de estimular sua criatividade, os professores-autores devem buscar referências que os inspirem: recursos educacionais produzidos por seus colegas, um filme, uma fotografia, uma viagem, uma postagem em uma rede social, etc. Esse momento de buscar referências é fundamental para auxiliar no processo de criação de recursos educacionais. Assim, o segundo pilar importante na construção da identidade do professor-autor é a curadoria.

## Curadoria

Originado no universo das artes, o conceito de curadoria se estendeu para áreas tais como *marketing*, comunicação, tecnologia da informação e educação, tornando-se uma prática social emergente na cultura digital (BHARGAVA, 2011; ROSENBAUM, 2011; ARAÚJO, 2019). Nesse contexto, alguns autores definem a curadoria de conteúdo digital como uma maneira de aliviar a sobrecarga ocasionada pela dispersão e pela

desorganização da informação na *web* ao possibilitar que se encontre, agrupe, organize e compartilhe o que há de mais relevante sobre um determinado tema (BHARGAVA, 2011; CECHINEL, 2017).

A peculiaridade da curadoria digital é que qualquer um de nós pode ser curador de conteúdo. Por exemplo, ao selecionarmos para postar em nossas redes sociais algo que consideramos que deve ou merece ser compartilhado, estamos fazendo circular uma série de bens artísticos, intelectuais e de consumo que nos tornam, ao mesmo tempo, consumidores, produtores e disseminadores do conhecimento e da informação (ARAÚJO, 2019), fenômeno denominado por Rosenbaum (2011) como *curation nation* (nação de curadoria). No caso dos REA, a curadoria digital é uma metodologia cujo foco está em assegurar o acesso, o reuso e o remix (SANTOS, 2019) de recursos educacionais qualificados e adaptáveis a contextos educacionais específicos (CECHINEL, 2017).

A curadoria é uma atividade imprescindível no trabalho do professor, que tanto pode ser curador, ao buscar, organizar e compartilhar as referências que lhe interessam (através de ferramentas que estão ao seu alcance), construindo um repertório de inspirações, como também pode consultar portais de curadoria, tais como repositórios de recursos educacionais, o que agiliza seu trabalho de “garimpo” e criação.

Como já mencionamos, a autoria dentro da perspectiva dos REA não está ligada necessariamente ao ineditismo e à exclusividade. Na última década cresceu no Brasil o fomento à lógica aberta de construção e compartilhamento do conhecimento, como nos mostram esses três portais de divulgação e armazenamento de Recursos Educacionais Digitais (RED), os quais são extremamente úteis para a curadoria digital de conteúdo educacional:

**Quadro 2** – Plataformas de divulgação e armazenamento de RED

Nome do repositório	MECRED – Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais	REliA – Recursos Educacionais com licenças Abertas	Escola Digital
<b>Descrição</b>	Iniciativa do Ministério da Educação brasileiro em parceria com a UFSC, a UFPR e professores da Educação Básica que integra o Programa de inovação “Educação Conectada”.	Plataforma da “Iniciativa Educação Aberta”, ação que representa os projetos em Educação Aberta da Unesco e do Instituto Educadigital no Brasil. Reúne REA disponíveis nacional e internacionalmente (vídeos, plataformas, games, infográficos, etc.).	Ferramenta de curadoria de recursos educacionais (objetos de aprendizagem, roteiros de estudo, planos de aula, cursos e ferramentas para criar) que permite a professores e alunos ações como criar grupos de trabalho, favoritar e criar listas de recursos, enviar relatos e comentários e compartilhar os recursos reunidos.
<b>Autoria e Colaboração</b>	Professores da Educação Básica podem publicar os recursos que eles mesmos desenvolveram, indicar os de outros autores e relatar experiências de uso.	Qualquer pessoa pode sugerir um REA, tendo seu nome identificado no campo “sugerido por”. A descrição elaborada para cada REA pode ser reutilizada, copiada, adaptada e redistribuída livremente.	É possível sugerir um RED, plano de aula ou roteiro de estudo que utilize RED.
<b>Licenças</b>	Preferencialmente Abertas	Abertas	Abertas, restritas e fechadas
<b>Supervisão pedagógica da curadoria</b>	Prévia à publicação dos recursos.	Não é realizada previamente, pois visa incentivar “um novo modelo mental de curadoria coletiva”.	Prévia à publicação dos recursos.

**Fonte:** os autores

A atividade de curadoria, contudo, nem sempre se dá em espaços formais de curadoria, como são os repositórios. Além disso, para criar seus materiais, o professor não precisa, necessariamente, buscar outros recursos educacionais:

[...] é preciso simplificar o acesso, o uso e a circulação de produtos culturais em suas diferentes formas de expressão – fotos, filmes, sons, mapas, textos, programas – para fomentar uma prática educacional que permita sentir-se à vontade para criar a partir de referências que inspirem. (STAROBINAS, 2012, P. 126)

Para criar seu acervo de boas ideias e materiais inspiradores, o professor pode também fazer uso de redes sociais tais como o *Pinterest* e o *Padlet*, cujo princípio é realizar a curadoria de conteúdo digital. Embora não tenham sido criadas com propósito educacional, é possível buscar, selecionar, categorizar, organizar e compartilhar recursos (não exclusivamente educacionais) considerados úteis para a criação de materiais didáticos, como imagens, sites, vídeos, etc. De maneira colaborativa, colegas professores e também alunos e seus professores podem abastecer, atualizar e reorganizar os nichos categorizados a qualquer momento, mantendo uma dinâmica interessante e desejável de cocriação.

A construção de um repertório variado de referências por meio de ações de curadoria é crucial para que o professor possa direcionar – com intencionalidade – a sua criatividade no momento de construir ou adaptar materiais didáticos, auxiliando também para que o processo de autoria se torne mais prazeroso e assim entusiasme o professor a seguir criando.

## Prazer

A Psicanálise freudiana define o prazer como um dos princípios que regem o nosso comportamento. O prazer é, portanto, motor da ação humana. Ao considerar que, como vimos até aqui, o processo de criação didática exige

uma postura ativa do professor, intencionalmente direcionada, nos parece que o prazer é um elemento importante nesse processo, conferindo a ele sentido e propósito.

Como o processo de elaboração de um material didático começa sempre pela busca por referências que inspiram (AMIEL, 2012; STAROBINAS, 2012), atividade que aqui chamamos de curadoria, podemos afirmar que essa inspiração está diretamente relacionada ao prazer. Só nos inspira aquilo que faz algum sentido para nós, desperta interesse, vontade, curiosidade, paixão, satisfação: conhecer histórias de sucesso na implementação de uma proposta didática, encontrar uma imagem que complemente perfeitamente um texto escrito, descobrir uma música ou ver uma propaganda na televisão que podem funcionar como proposição inicial de um tema importante da disciplina, etc. Se isso é mesmo assim, diríamos que sem prazer não há inspiração e sem inspiração não há criatividade. Logo, o perfil do professor-autor de materiais didáticos pode ser delineado a partir da relação intrínseca entre esses três aspectos.

É interessante frisar que há muitas pesquisas sobre o prazer da aprendizagem que salientam a importância do professor como responsável por promover esse sentimento por meio da sua ação em sala de aula, da sua relação com os alunos como também dos materiais de ensino que constrói. Entretanto, o prazer do professor em produzir seus próprios materiais didáticos não tem destaque na literatura (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019), corroborando a crítica de Mallmann e Jacques (2013) sobre o processo de autoria docente ser negligenciado pelas pesquisas. Na perspectiva apresentada por Leffa, Costa e Beviláqua (2019), o prazer da autoria se consolida quando há a satisfação mútua tanto dos desejos do professor, no que se refere àquilo que almeja produzir, como dos desejos de seus alunos, no que diz respeito às suas necessidades e interesses de aprendizagem.



Quanto mais intencionalmente direcionado para uma finalidade didática específica for o desejo de criação do professor, maiores serão as chances de vivenciar um processo criativo prazeroso, desde a concepção do material até a sua implementação e avaliação. Como o prazer é motor da ação humana, a “descoberta do sucesso” (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUA, 2019) de seu material didático servirá ao professor como estímulo para que continue criando materiais didáticos autorais a partir das referências que for encontrando na etapa de curadoria.

Devemos salientar, no entanto, que o ambiente profissional interfere diretamente nesse processo de prazer na autoria, de modo que deve-se fomentar espaços favoráveis à criação, o que inclui condições de trabalho propícias para criar, como remuneração e carga-horária de planejamento proporcionalmente coerentes com o tempo do professor em sala de aula, tempo para que possa vivenciar momentos de troca de experiências com os demais colegas, condições para que tenha acesso a cursos de formação continuada para o uso de recursos digitais, etc. Certamente, quanto menos propícios à criação forem o ambiente e as condições de trabalho do professor, mais difícil se tornará para ele assumir o protagonismo da criação didática a que nos referimos neste trabalho.

## Sabedoria digital

A revolução digital em curso no século XXI tem provocado profundas transformações na organização econômica, social, comportamental e cognitiva dos seres humanos. A necessidade de conviver e interagir com recursos não humanos ao nosso redor tem ressignificado a relação homem-máquina de tal forma que “[...] a ação humana se estende sobre os artefatos disponíveis em um determinado contexto e se amplia com eles, empoderando o sujeito para além de sua capacidade,

não só física como também mental” (LEFFA; ALVES; FONTANA – no prelo). Segundo Prensky (2009), hoje, bancos de dados, ferramentas de entrada, saída e armazenamento, algoritmos e sistemas especialistas estendem e aprimoram nossas capacidades cognitivas inatas, tais como a memória e o julgamento, exigindo de nós diversos e novos aprimoramentos com relação ao manejo das tecnologias digitais, o que inclui novos saberes quanto ao acesso técnico a todo potencial cognitivo expandido que nos possibilitam como também as decisões que tomamos a respeito do uso prudente de todo esse potencial. À articulação entre esses saberes de ordem técnica e os saberes relativos ao nosso sistema de valores Prensky (2009) denomina sabedoria digital, defendendo-a como uma habilidade imprescindível para que tanto nativos quanto imigrantes digitais (PRENSKY, 2001a, 2001b) possam evoluir e tornar-se sábios digitais.

Sendo a criatividade uma dessas capacidades inatas do ser humano, ela pode, também, ser potencializada pelas tecnologias digitais. Em relação à construção da identidade do professor-autor de REA, se trata de acessar o digital para aprimorar e complementar sua criatividade, direcionando-a intencionalmente para seus objetivos: “o pressuposto é de que o professor sabe mais, pode mais e faz mais quando tem o domínio dos recursos a seu dispor” (LEFFA; ALVES; FONTANA – no prelo). O professor digitalmente sábio usa a tecnologia para colocar em prática ações constitutivas de sua autoria, tais como a curadoria, a colaboração e o compartilhamento, todas elas necessárias para que o material didático produzido se converta em um REA. Nesse caso, a sabedoria digital do professor implica que possa tomar decisões sobre sua própria prática profissional, na qual poderá estar incluída a autoria de REA.

Para Mallmann e Jacques (2013), aprimorar ou desenvolver a fluência tecnológica, ou sabedoria digital, nos termos de Prensky (2009), tem

também como desafio o empoderamento político e pedagógico dos professores para que progridam na reflexão crítica sobre ensino e aprendizagem mediados por tecnologias. Como parte dessa reflexão, faz-se necessária a mudança de concepção sobre autoria e coautoria, sobretudo quando nos referimos a REA:

[e]m geral, o professor faz pesquisa e monta a aula, mas não compartilha o que faz, pois tem a ideia de que aquilo que criou é dele. Conversamos e começamos um trabalho de base, para que seja possível mudar essa cultura, rumo à cultura do compartilhamento, de contribuição para uma rede maior. [...]. É preciso criar sinergia entre a própria comunidade docente. De fato, a partilha não é algo comum na vivência das pessoas, precisa passar a fazer sentido para os professores. (MINATEL; CANNATA, 2012, p. 242)

É preciso, portanto, fomentar práticas de autoria e coautoria menos solitárias e mais solidárias que progressivamente consolidem entre os professores uma cultura de compartilhamento (MINATEL; CANNATA, 2012) mediada por recursos digitais que possibilitará amplificar sua voz, disseminar suas ideias e multiplicar sua autoria ao servir de inspiração para a autoria de outros professores. Portanto, “[...] licenciar recursos para reutilização, adaptação, organização, reformatação e novos compartilhamentos significa maior divulgação da produção e da própria autoria e, mais importante do que isso, a abertura para coautoria” (MALLMANN; JACQUES, 2013, p. 9).

É a colaboração que fecha o ciclo virtuoso da criação conforme proposta de Amiel (2012), que nos faz ser vistos, descobrir ótimas fontes de inspiração e criar juntos com nossos colegas e alunos. É a etapa mais difícil, pois demanda do professor e das instituições de ensino a mobilização de tempo e esforços para investir na aquisição de novos saberes, muitos deles relacionados ao uso das TDIC e ao trabalho colaborativo. Porém, é essa abertura para o outro que torna um material didático ou recurso educacional de fato um REA,

de modo que é também um elemento central quando pensamos na construção da identidade do professor-autor desse tipo de recurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade profissional de um professor se dá pelas relações entre os saberes da experiência (pessoal, social, cultural, profissional), e os saberes disciplinares e curriculares (TARDIFF, 2005). Na complexidade dessas relações, intervêm aspectos sociais, políticos, econômicos e geográficos que, no Brasil, fazem com que coexistam realidades que, muitas vezes, são completamente opostas, como é o caso das possibilidades de acesso e uso de tecnologias digitais. Ao mesmo tempo que as pesquisas e o discurso subjacente às Leis e aos referenciais curriculares nacionais apontam para uma transformação da educação por meio das novas mídias, há uma legião de excluídos digitais. Logo, a inclusão digital no Brasil não é um projeto de curto prazo (AMIEL, 2012), fato que precisamos considerar no debate sobre REA.

Diante disso, a identidade nomeada aqui como professor-autor também está em processo de construção. Para progredir e alcançar práticas mais abertas de autoria e coautoria no Brasil são necessárias “políticas fortes”, “ações de grande envergadura” (PRETTO, 2012, p. 95) no que diz respeito à revisão da legislação sobre direitos autorais e padrões abertos para os arquivos disponíveis online, fortalecimento de políticas de implementação de softwares livres na administração pública e articulação das políticas de avaliação e produção científica com práticas abertas, como forma de legitimar e incentivar a autoria docente (PRETTO, 2012).

Um aspecto fundamental dessas ações descritas por Pretto (2012) é o destaque que deve ser dado não só à viabilização técnica para produção e circulação dos materiais, mas sobretudo a quem

os utiliza: os professores. Para o autor, pensar REA implica necessariamente resgatar o protagonismo dos professores nos processos educativos, incentivando a prática autoral de criação de materiais didáticos. É nesse ponto que este trabalho se localiza. Com base nas implicações que a filosofia dos REA tem na expansão do conceito de autoria, buscamos delinear o que nos parecem ser ações e características imprescindíveis do perfil de um professor-autor de REA. Certamente, quanto mais pesquisas forem feitas sobre esse professor, mais saberemos sobre ele e, assim, talvez outros pilares sejam necessários para dar suporte à construção de sua autoria.

## REFERÊNCIAS

- AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 17-33. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de recursos educacionais digitais. In: FINARDI, K. R et al. (org.). Transitando e transpondo (n)a Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 211-239.
- ASHTON, K. A história secreta da criatividade. Tradução: Alves Calado. 1. ed. São Paulo: Sextante, 2016. E-book.
- BARTHES, R. A Morte do Autor. In: BARTHES, R. O Rumor da Língua. Tradução: Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 57-67.
- BHARGAVA, Rohit. The 5 Models of Content Curation. In: Rohit Bhargava. Blog Rohit Bhargava, 31 mar. 2011. Disponível em: <https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Anais [...]. São Paulo: Memorial da América Latina, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242229367\\_Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Formacao\\_de\\_Professores](https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores). Acesso em: 11 abr. 2020.
- CECHINEL, C. Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira – Cieb, 2017. 46p. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudos-5-Modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais-31-10-17.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- COSTA, A. R. et al. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. Veredas On-line, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 1-20, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25427>. Acesso em: 09 jun. 2019.
- COSTA, A. R.; LEFFA, V. J. Produção Colaborativa de REA para o Ensino de Línguas: da Interação à Coautoria. EaD em foco: Revista Científica em Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 37-49, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/550/230>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- COSTA, E. G. de M.; SANGY, L. O professor não inventa a roda todo dia. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 111-136.
- DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO. Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. Cape Town, 2007. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento539.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

- ESCOLA DIGITAL. 2020. Disponível em: <https://escoladigital.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- INSTITUTO EDUCADIGITAL. RELiA. Recursos Educacionais com Licenças Abertas. 2020. Disponível em: <https://relia.org.br/reamat/>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1962. 258p.
- LEFFA, V. J.; COSTA, R. A. ; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E.. (org.). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer\\_da\\_autoria.html](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html). Acesso em: 10 abr. 2020.
- LEFFA, V. J.; ALVES, C. F.; FONTANA, M. V. L. Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à Linguística Aplicada das Coisas. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (org.). Linguagens, tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada. No prelo.
- LUBART, T. Psicologia da criatividade. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. 188p.
- MALLMANN, E. M. Mediação Pedagógica em Educação a Distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp053784.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- MALLMANN, E. M. et al. Inovação mediada por recursos educacionais abertos (REA): o caso da universidade aberta de Portugal. In: BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. (org.). Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015, p. 189-211. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6883/1/Inovação%20Mediada%20por%20REA.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.
- MALLMANN, E. M.; JACQUES, J. S. Recursos educacionais abertos: autoria e coautoria em rede como democratização da inovação. Revista Iberoamericana de Educação, n. 63/2, 2013, p. 1-11. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/647>. Acesso em: 08 mai. 2020.
- MECRED. Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais. 2020. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- MINATEL, V.; CANNATA, V. A experiência REA em um colégio tradicional da cidade de São Paulo. [Entrevista concedida a] Paulo Darcie. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 239-243. Disponível em: <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- NEGRI, P. S. A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula. In: LABTED - Laboratório de Tecnologia Educacional. 30 mai. 2016. Disponível em: <https://www.labted.net/single-post/2016/05/30/ARTIGO-A-INTENCIONALIDADE-PEDAGÓGICA-COMO-ESTRATÉGIA-DE-ENSINO-MEDIADA-PELO-USO-DAS-TECNOLOGIAS-EM-SALA-DE-AULA-1>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. A. O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? Holos, n. 28, v.2, 2012, p. 148 – 165. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/797>. Acesso em: 01 set. 2020.
- OKADA, A. Competências chave para



coaprendizagem na era digital: fundamentos, métodos e aplicações. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

PRENSKY, M. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, v. 5, n. 3, 2009. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>. Acesso em: 08 set. 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, n. 9, v. 5, 2001a, p. 1-6. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, n. 9, v. 6, 2001b, p. 1-6. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. E-book. 246p. Disponível em: <https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PRETTO, N. de L. Professores-autores em rede. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (Org). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

ROSENBAUM, S. Curation Nation: how to win in a world where consumers are creators. 1st ed. New York: McGraw-Hill Education, 2011.

ROSSINI, C. R.; GONZALEZ, C. REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org). Recursos Educacionais

Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

SANTOS, M. dos. Creditor: uma abordagem semiautomática para curadoria em repositórios educacionais digitais com foco em recursos educacionais abertos. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019. [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11691/Dissertação\\_MS\\_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11691/Dissertação_MS_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 07 jun. 2019.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SOARES, M. L. F. O papel do autor de livros didáticos para o ensino de língua inglesa com uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Teologia e Ciências humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10704/10704\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10704/10704_1.PDF). Acesso em: 10 jun. 2020.

STAROBINAS, Lilian. REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: PRETTO, N. de L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. (org). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 121-127. Disponível em: <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/>. Acesso em: 07 jun. 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 328p.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Declaração REA de Paris. Paris, 2012. Disponível em: <http://www>



unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese\_Declaration.html. Acesso em: 07 jun. 2019.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, No 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, p. 51-60. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/JLEwjV>. Acesso em: 28 abr. 2019.

WILEY, D. Open Education License Draft. In: The Open Content Blog. 08 ago. 2007. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/355>. Acesso em: 20 jun. 2020.

WILEY, D. The Access Compromise and the 5thR. In: The Open Content Blog. 05 mar. 2014. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 20 jun. 2020.

**Submissão: agosto de 2020.**

**Aceite: outubro de 2020.**